

LA EDUCACIÓN COMO PRISMA SIMBÓLICO

Cecilia Asensio
Mercedes Mejías
María José Sansone
Natali Sznok
Luciano Tambella Caruso
Emiliano Vergara
Manuela Belinche Montequín

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En el marco del trabajo final para la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación, nos planteamos la posibilidad de reflexionar acerca de las implicancias simbólicas que trae aparejado el borramiento de las articulaciones subyacentes del curriculum educativo y su materialización en actitudes concretas en el entorno pedagógico. Nos propusimos elaborar una instalación,¹ donde el elemento central (tanto espacial como conceptual) fue una reproducción impresa² de la pintura “La vuelta del malón” (1852, de Ángel Della Valle).³ Previamente, habíamos realizado una intervención digital sobre la obra, de forma tal que en su composición se hallaran mimetizadas minúsculas imágenes,⁴ indistinguibles a simple vista y desde cierta distancia. Dispuestas debajo del cuadro, se encontraban dos lupas, pensadas para la participación física (y ocular) de lxs sujetos de la experiencia, que recorrían la obra a su gusto e indefectiblemente guiadxs por la disposición de los elementos en el espacio y las condiciones de participación.

El discurso oculto detrás de la “Campaña al desierto” puede pensarse en analogía con el curriculum oculto que se sucede en la escuela; esa forma de articular la información para que parezca neutral, objetiva y universal en realidad esconde lógicas etnocéntricas, interesadas y, en muchos casos, peligrosas.

Palabras claves: Currículum oculto - Civilización o barbarie - Pedagogía crítica,
-Objetividad - Enseñanza

¹ Utilizamos el término instalación porque creemos que la incorporación de una puesta lumínica dinámica, las herramientas de uso manual y, en especial, la disposición del espacio pensada para la labor del espectador, construyen una forma final mayormente categorizable dentro de esa noción.

² Dimensiones: 1 mts x 0,60 mts

³ Ángel Della Valle (1892). *La Vuelta del Malón*. Recuperado de <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/6297>

⁴ Pensamos la acepción más amplia del término, entendido como representación visual.

La significación del texto escolar está dada por el contexto en que se inscribe. Son los fenómenos extraescolares - capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.- los que explican la escuela, que se vuelve “producto de” estas causas externas. Pero históricamente es demostrable que si bien estos “contextos” cambiaron, el “texto escolar resistió [...]” (Pineau, 2001: 29).

La posición que ocupa lx docente en el espacio, la forma de articular la retórica de las oraciones, la comunicación no verbal, la vestimenta (en sí misma y en relación con el contexto), el lugar que se le otorga a las intervenciones de lxs estudiantes, por nombrar algunos, son elementos que no forman parte, estrictamente, del texto escolar, pero que resultan fundamentales en la construcción del conocimiento en el intercambio pedagógico. La importancia de los mismos está dada, no solo por la influencia que genera y (pre)dispone en el ambiente educativo lo que lx educador/a dice y muestra (u oculta), por la relación que se construye constantemente entre docente y estudiantes, sino también por el sentido, el significado y el código de interpretación que se pone a disposición (o se impone) de quienes participan en el entorno educativo en su totalidad. Estos son componentes complejos a los que ciertas condiciones histórico-culturales y corrientes de pensamiento han dado poco lugar y es lo que podemos designar como *currículum oculto*.

El currículum es concebido por Pablo Pineau⁵ como el resultado de alianzas, compromisos y conflictos, entre grupos sociales y políticos. En este sentido, y en el marco de este trabajo, planteamos la posibilidad de hacer una reflexión acerca de las implicancias simbólicas que trae aparejado el borramiento de las articulaciones subyacentes del currículum educativo y su materialización en actitudes concretas en el entorno pedagógico. Con esta intención, nos propusimos elaborar una instalación⁶ como obra final para la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación, que nos sirvió de metáfora para abordar la reflexión anteriormente mencionada.

La obra y la pedagogía

La instalación se pensó para ser emplazada en un cubículo de dos metros de altura (se consideró la posibilidad de que ingresara una persona parada cómodamente),

⁵ Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Cap. 1. «¿Por qué triunfó la escuela?». Buenos Aires, Paidós.

⁶ Utilizamos el término instalación, ya que creemos que con la incorporación de otros medios como parte fundamental de la obra, así como la iluminación, las herramientas a mano y en especial, el potencial espacio y la labor del espectador, predomina la noción de instalación artística. El espectador se corre de esa posición pasiva que se construye frente a una obra de arte clásica; el mismo se vuelve parte al transitar el espacio e interactuar con la misma.

oscurecido en su interior para favorecer una puesta lumínica controlada. El elemento central (tanto espacial como conceptual) de la instalación era una reproducción impresa⁷ de la pintura “La vuelta del malón” (1852, de Della Valle, Ángel),⁸ intervenida digitalmente de forma tal que en su composición se hallaran mimetizadas minúsculas imágenes,⁹ indistinguibles a simple vista y desde cierta distancia. Dispuestas debajo del cuadro, se encontraban emplazadas dos lupas que invitaban a la participación física (y ocular) de lxs sujetos de la experiencia, quienes podían recorrer la obra a su gusto, indefectiblemente guiadxs por la disposición de los elementos en el espacio y las condiciones de participación.

Ese visionado permitía la apreciación de las imágenes minúsculas y el descubrimiento de un botón (también mimetizado) que, al ser presionado, reemplazaba la luz encendida en ese momento por una luz negra (ultravioleta). Esta nueva disposición lumínica, modificaba la apreciación visual de la obra, evidenciando una serie dibujos (ocultos), de carácter menos figurativos, hechos sobre la superficie con una tinta especial -casi imperceptible- con otra iluminación.

Creemos que el desenvolvimiento explorador de lxs sujetos en su interacción con las herramientas y el espacio, iba a encontrar su origen en una motivación que podemos relacionar con el concepto de curiosidad que plantea Paulo Freire,¹⁰ necesario para toda búsqueda de conocimiento.

Las imágenes de la intervención en general -tanto las minúsculas, las elaboradas en tinta especial, como las de la pintura- estaban relacionadas semánticamente entre sí, pero eran sus mensajes o sentidos los que se buscaba que entraran en contradicción con la imagen compuesta “visible” en primera instancia; siendo ésta última, adherente a un discurso positivista normativo. Todas las representaciones referían de alguna manera a la “Campaña del Desierto” llevada a cabo por Julio Argentino Roca bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda en el período 1878-1879.

En estos términos es posible trazar un paralelismo entre la ciencia, su mirada, su modo de operar bajo una fórmula metódica-racional y las operaciones expansionistas de las diversas campañas del desierto realizadas en Argentina. Se tenían contemplaciones liberales que llevaron a desencadenar un genocidio de los pueblos originarios, que por mucho tiempo fue silenciado, en pos de un objetivo concreto: liberar las tierras para expandir las fronteras.

⁷ Dimensiones: 1 mts x 0,60 mts

⁸ Ángel Della Valle. (1892). *La Vuelta del Malón*. Recuperado de <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/6297>

⁹ Pensamos la acepción más amplia del término, entendido como representación visual.

¹⁰ Freire P. (2003) “*El grito manso*”. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores. Cap. 4 «Práctica de la pedagogía crítica»

Esa lógica de construcción del conocimiento es fácilmente comparable con la corriente pedagógica hegemónica del momento histórico, tendiendo lazos análogos entre sus preceptos. El encuentro con el cuadro al ingresar a la instalación proponía una visión de éste, tal y como se presenta en sí mismo, como obra donde, en continuidad con esa misma lógica de transparencia, se puede inferir una construcción de los “indios” como salvajes y violentos. El tratamiento que se le da allí al conocimiento, al igual que en la pedagogía tradicional, lo posiciona como único, universal, neutral, objetivo y, por lo tanto, incuestionable y “verdadero”.

Podríamos imaginarnos cómo se hubiera visto limitado el desempeño de lxs participantes/estudiantes en el descubrimiento de las imágenes y el botón (reveladores del discurso velado) si no se les concedían las herramientas o posibilidades, en principio planteadas, para su exploración. Hubiera estado limitado de igual forma que el rol de estudiante en la pedagogía tradicional, considerado como un ser incompleto que debe ser llenado y/o iluminado, obedeciendo pasivo e inmóvil. Esta concepción, habilita la imposición de autoridad, principalmente de lx docente por su “eterna superioridad”, de conocimientos, de conducta, es decir, básicamente de todas las piezas constituyentes de la identidad y de la subjetividad. Es también el uso de los manuales u otros textos escolares que imparten conocimientos acabados, lo que relega la tarea docente a la transmisión directa de esos contenidos. Esta actitud participa, generando una relación lineal entre conocimiento, docente y estudiante, en la cual este último no posee la posibilidad de participar de la construcción del saber o, aunque más no sea, de su cuestionamiento.

Lo mencionado anteriormente no solo sucede en lo que podría denominarse corriente pedagógica tradicional, sino también en la corriente tecnicista. La intensificación de ciertos elementos tradicionales, sumados a una ideología conductista, hiperdireccionaliza la transmisión del conocimiento, pasando por alto incluso a lxs docentes. La diferencia con la pedagogía tradicional en cuanto a currículum oculto recae en la construcción del contenido didáctico que, desarrollado por psicólogos y filósofos “especialistas”, se basa en los valores predominantes de una sociedad, responde a criterios de eficiencia y eficacia, y está orientada por la idea de rentabilidad material y necesidades de mercado. De este modo, el ocultamiento se vuelve más profundo, dado que lx docente queda posicionado como mero aplicador del currículum en el aula, y su labor queda escindida del diseño curricular, es decir, del saber.

Una posible zona de desarrollo próximo

La experiencia presentada como trabajo final de la cursada, estuvo planteada para que lxs participantes ingresen en grupos,¹¹ porque entendemos que la construcción del conocimiento no sólo sucede, inevitablemente de forma colectiva, sino que también debería fomentarse, de manera intencional, para que metodológica y conscientemente suceda de esa manera. Las productivas, ricas y determinantes relaciones interpersonales que tienen lugar si se adopta esta perspectiva, con el abono pertinente de lx docente, pueden generar lo que Vigotsky llama “zonas de desarrollo próximo”.¹² Este concepto nos interesa particularmente, no solo porque cristaliza un rasgo nodal de la situación educativa sino también por su funcionalidad para explicar la manifestación en nuestra obra. Por un lado se encuentra la relación que lx estudiante mantiene individualmente con el conocimiento y cómo construye el mismo a partir del intercambio colectivo. Por otro lado, el concepto también refiere a la posibilidad que tiene, en ese intercambio educativo, de pasar de una situación actual/real a una situación potencial/futura en la internalización de saberes, con la ayuda de esas zonas colectivas. Esta última consideración, permite proyectar al sujeto educando hacia un futuro prometedor, donde de alguna forma u otra pueda llegar a adquirir los conocimientos que se le presenten, con la ayuda (consciente o inconsciente) del entorno. El paralelismo con la experiencia en la instalación se apreciaría en el aprendizaje generado cuando la primer persona descubre que existen minúsculas imágenes “escondidas” en la superficie del cuadro, motivando la participación y construcción de conocimiento de los demás sujetos presentes.

El trabajo “en capas” o planos, uno explícito o visible y otro subyacente u oculto, nos permite reflexionar sobre la importancia de no quedarse con una “lectura” predeterminada o presentada como “natural”, salvo que ésta se realice a posteriori siendo consciente de su origen e intencionalidad, es decir, de su discurso. La lupa como “herramienta de exploración del conocimiento” en la instalación, tiene su razón de ser en la creencia de que, como docentes, tenemos la tarea de guiar a los sujetos hacia la posibilidad de abrir la barreras impuestas por el marco cerrado y distractor de una primera impresión, para poder así explorar el contenido interno -o alterno- que estructura y condiciona esa representación desde su profundidad.

El objetivo de la experiencia, entonces, es poder hacer una nueva lectura del hecho histórico, teniendo presente no solo las intervenciones y la imagen compuesta sino también el recuerdo y la conciencia de las imágenes subyacentes al final de la misma.

¹¹ Lamentablemente, por cuestiones de espacio y características formales de la obra, los grupos que ingresarán a la instalación no podrán ser numerosos, quizás en tensión con lo que planteamos sobre la cualidad y necesidad del aprendizaje en grupo.

¹² Pérez Gómez A. 1997. *Comprender y Transformar la enseñanza*. «Cap 3: El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». Ediciones Morata, Pág. 8.

Como sostiene Ángel Pérez Gómez en relación a la participación, “El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad” (Pérez Gómez, 1997: 8).

Escolanovismo

No debe creerse que la corriente pedagógica de Escuela Nueva, por su apertura hacia la experiencia y el principio de naturaleza enfocado o centrado en el niñx, no oculte de igual manera el currículo. La gran heterogeneidad de esta corriente, permitiría dar numerosos y variados ejemplos de esto. La falta de planteamientos metodológicos por parte de lxs más románticxs escolanovistas, la libertad no reglada del accionar según el interés espontáneo del niñx y la posterior falta de objetivos de trabajo con dichas experiencias o, sin ir más lejos, la falta de cuestionamiento sobre el saber desde el que se elaboran los diseños didácticos, pueden ser algunos de los ejemplos que contribuyen al ocultamiento de la ideología. Sin embargo, creemos que el rasgo más característico de borramiento del currículum en el escolanovismo romántico es el desdibujamiento de la figura de lx docente, primer encargadx de romper el escudo normativo invisibilizador.

El modelo de aprendizaje promovido por el movimiento progresista de la escuela activa resuelve con bastante éxito el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura, de los instrumentos culturales que necesita el hombre para moverse de manera relativamente autónoma en el complejo mundo actual (Pérez Gómez, 1997: 10).

No obstante, la incorporación por parte de la escuela nueva de los conocimientos anteriores del niñx, su experiencia previa, pueden considerarse, a diferencia de la pedagogía tradicional y tecnicista, como una apertura al desenmascaramiento del currículum oculto. La relación entre el ámbito del aula o académico y las experiencias externas (actuales y previas), de su desarrollo en la sociedad y en la familia, implica necesariamente el trazado de un puente que evidencie ciertos preceptos que sostienen la transparencia opacante de los elementos de aprendizaje. Sin embargo, no debe suponerse que esta articulación metodológica-curricular implique necesariamente el cuestionamiento de la ideología o la construcción del saber. De ser así estaríamos hablando de un área que se alejaría de las características genéricas¹³

¹³ Con genéricas hacemos referencia a la categoría histórica de “género” discursivo.

de la pedagogía progresista y se acercaría, de alguna manera, a las corrientes críticas o al constructivismo.

Es por ello que la labor de lx docente debe, constantemente, debatir y evidenciar los mecanismos que se ponen en juego a la hora de pararse frente a sujetos/ciudadanxs/personas en situación de aprendizaje. Como docentes debemos brindar las herramientas, mostrar los hilos de la marioneta del saber; explicitar el lugar desde donde plantea lo que se plantea y las intenciones con las que se lo hace.

Conclusión

A modo de conclusión podemos decir que, históricamente, las pedagogías en su aplicación práctica han sido construidas desde una perspectiva que privilegia el aprendizaje de conocimientos incuestionables y cerrados, más allá del método adoptado para su transmisión. Así es como puede entenderse la conjugación, por ejemplo, del ingreso de experiencias progresistas o escolanovistas en el sistema educativo normativista argentino a lo largo del siglo XX.

La forma de construcción del conocimiento en las pedagogías latinoamericanas previas al constructivismo acudió a ocultar el currículum y la ideología dominante detrás de los procesos didácticos/educativos, en pos de una identidad positivista/normativa importada, que dificultó el acceso, e incluso olvidó, rasgos identitarios autóctonos que, de otra manera, habrían de ser enseñados o puestos en discusión.

Existen múltiples realidades y formas de conocerlas y explorarlas. Sin embargo, podríamos centrarnos en una perspectiva que ahonde en el arte como modo de conocimiento que procede a través de la experiencia. Ésta lógica permite realizar lecturas transversales de la realidad, dándole lugar a las intenciones y acciones humanas. Consideramos que es sumamente importante que lxs educadorxs sean capaces de hacer evidentes las herramientas de construcción de los contenidos presentados en el entorno educativo, así como también puedan otorgar herramientas a lxs educandxs para el acercamiento y exploración del conocimiento sin el velo de un discurso cerrado, objetivo y neutral.

En el caso particular analizado en nuestra obra, esa realidad puede desligarse del plano físico que podríamos asociar al de los intereses económicos, para contemplar otra realidad opacada intencionalmente, y proporcionar un cambio de perspectiva que contemple los factores humanos significativos de dichos operativos, que podrían develarse como la expropiación cruenta de tierras y su contundente genocidio.

Además, este modo de experiencia a través del arte, otorga apertura interpretativa y da lugar a la reflexión, en tanto no se sitúa desde un discurso unívoco sino que se vale de una comunicación abierta a través de un lenguaje orgánico y vivo.

En este sentido, también nos interesa observar las implicancias que tiene el intercambio simbólico con lxs pares en la construcción del conocimiento.¹⁴ La obra propuesta para el trabajo intenta versar, de manera acotada, sobre esa importancia, donde el solo hecho de presenciar una misma experiencia en un espacio común genera nuevas percepciones, puntos de vista e incluso conocimientos, que se pueden suplir mutuamente y/o ampliarse por las zonas de desarrollo próximo, como una síntesis dialéctica.

Es fundamental ofrecer y construir este espacio como un terreno de lucha y resistencia, buscando poner en jaque ciertos presupuestos e ideas arraigadas en el imaginario colectivo como lo fue la “Campaña al Desierto”. Esta apertura estaría dada por la posibilidad de cuestionar y de construir un nuevo conocimiento, uno que surja de los intersticios de esos velos positivistas, de esas ideologías ocultas, de esas racionalidades universalizadas como “transparentes”.

“La educación como prisma simbólico”

¹⁴ Pérez Gómez A. 1997. *Comprender y Transformar la enseñanza*. «Cap 3: El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». Ediciones Morata, Pág. 16.



La vuelta del malón, Della Valle Ángel. 1892.

Imagen intervenida



Paratexto dispuesto a un costado de la instalación al momento de su exposición:

“La vuelta del malón”, la obra más celebrada del pintor argentino Ángel Della Valle, aparece como una síntesis de los tópicos que circularon como justificación de la “Campaña del Desierto” de Julio A. Roca en 1879, produciendo de esta forma una inversión simbólica de los términos de la conquista y el despojo.

Durante muchos años, esta idea triunfante sobre la campaña del desierto se ha mantenido intacta. En este sentido, nuestra obra pretende funcionar como un prisma simbólico a partir del cual expandir las perspectivas “ocultas” de este hecho histórico, contemplando las implicancias que ha tenido sobre los pueblos originarios.

El discurso oculto detrás de la “Campaña al desierto” puede pensarse en analogía con el curriculum oculto que se sucede en la escuela, esa forma de articular la información para que parezca neutral, objetiva y universal que esconde lógicas etnocéntricas, interesadas y en muchos casos peligrosas.

Los invitamos a una experiencia de contacto con la obra, acompañada de una búsqueda y un recorrido, utilizando las herramientas que se encuentren a su disposición y dejando que la curiosidad guíe su accionar.

Bibliografía

- CARR W., KEMMIS S. Teoría crítica de la enseñanza. Cap. V. “Una aproximación crítica a la teoría y la práctica.” Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- FREIRE P. “El grito manso”. Cap. 4 “Práctica de la pedagogía crítica”. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 2003.
- GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Cap. “Repensando el lenguaje de la instrucción escolar”. Barcelona, Paidós, 1990.
- GIROUX, H. Cuadernos Políticos, n° 44, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.” México, Editorial Era, 1985.
- NASSIF, R., Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960- 1980). Páginas: 53 a 65, 81 a 84 y 93 a 98. Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981.
- PÉREZ GÓMEZ A. Comprender y Transformar la enseñanza. Cap. III, “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”. Ediciones Morata, 1997.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. La escuela como máquina de educar. Cap. 1. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. La escuela como máquina de educar. Cap. 3. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- PUIGGRÓS, A. ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires, Kapelusz, 2002.